

Envolvimento dos alunos na escola: Análise em função dos direitos percebidos e ano de escolaridade

Students' Engagement in School: Analyses according to perceived rights and grade level

Feliciano H. Veiga¹, R. Burden², Z. Pavlovic³, H. Moura⁴, D. Galvão¹

¹ *Universidade de Lisboa (PORTUGAL)*

² *University of Exeter (UNITED KINGDOM)*

³ *University of Liubliana (SLOVENIA)*

⁴ *Direção Geral de Educação (PORTUGAL)*

Resumo

Enquadramento conceptual: a valorização e a atualidade do construto “Envolvimento dos alunos na escola” (EAE) têm sido salientadas na literatura teórica, observando-se, no entanto, falta de estudos empíricos com instrumentos multidimensionais e validados. **Objetivo:** procurar respostas para o seguinte problema de investigação: como se distribuem os alunos pelos níveis de envolvimento e de direitos percebidos na escola, como se relacionam estas variáveis, e como é que tal relação é mediada pelo ano de escolaridade? **Método:** a amostra foi constituída por 685 estudantes das diferentes regiões do país, de ambos os sexos, repartidos pelo 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos em contexto de sala aula através de um inquérito que incluiu itens da “Children’s Rights Scale” (Hart et al., 1996; Veiga, 2001) e o questionário “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional”, especificamente com as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (Veiga, 2013), com qualidades psicométricas elevadas. **Resultados:** As análises de variância dos resultados no envolvimento (anova two-way 2x2), em função do ano (6º e 7º *versus* 9º e 10º) e dos direitos percebidos (baixos e altos), permitiram encontrar um efeito principal, significativo, do ano na dimensão cognitiva, agenciativa e EAE total; o efeito dos direitos percebidos (DP) manifestou-se em todas as dimensões do EAE, com elevado nível de significância, destacando um superior envolvimento nos alunos com direitos altos; os efeitos significativos da interação das variáveis ano e DP surgiram nas dimensões cognitiva, agenciativa e EAE total. Na dimensão cognitiva, como nas restantes, a interação ficou a dever-se à diminuição do envolvimento do 6º/7º para os 9º/10º anos, no grupo de alunos com direitos altos, ao passo que se manteve estável no grupo com direitos baixos. **Conclusões:** Os

resultados, confrontados com a falta de estudos sobre estes conceitos, são enquadrados na perspectiva cognitivo-social do desenvolvimento na adolescência, relevando a importância da promoção dos direitos dos alunos na escola.

Palavras-chave: envolvimento dos alunos na escola, direitos dos alunos, ano de escolaridade, adolescência.

Abstract

Conceptual Framework: the value and contemporaneity of the construct “Students engagement in school” (SES) has been highlighted in the theoretical literature, despite the lack of empirical studies using validated multidimensional instruments. **Purpose:** to seek answers to the following research problem: How do students distribute by levels of school engagement and perceived rights, how do these variables relate, and how is such relation mediated by grade level? **Method:** the sample included 685 students from various regions of the country, from both sexes and divided by 6th, 7th, 9th and 10th grade. The data were collected in classroom context, through a survey which included items from the “Children’s Rights Scale” (Hart et al., 1996; Veiga, 2001) and from the questionnaire “Students’ Engagement in School: a Four Dimensional Scale (SES-4DS)”, specifically comprising the cognitive, affective, behavioral and agency dimensions (Veiga, 2013), with high psychometric qualities. **Results:** Variance analyses of the engagement results (anova two-way 2x2), according to grade level (6th and 7th versus 9th and 10th) and perceived rights (low and high), allowed to find a significant main effect of the grade level in the cognitive and agentic dimensions, as well as in SES total score; the effects of the perceived rights (PR) manifested in all SES dimensions, with a high level of significance, being emphasized a higher engagement in students with high perceived rights; the significant effects of the interaction of the variables year and PR emerged in the cognitive and agentic dimensions, as well as in SES total score. In the cognitive dimension, as in the other, the interaction was due to the decrease of engagement from 6th/7th to 9th/10th grades, in the group of students with high rights, whereas remaining stable in the group of students with low rights. **Conclusions:** The results, confronted with the lack of research on these concepts, are considered within the perspective of social-cognitive development in adolescence, emphasizing the importance of promoting students’ rights in school.

Keywords: students’ engagement in school, students’ rights, grade level, adolescence.

1. Importância e existência dos direitos dos alunos

É notória a ausência de estudos sobre as percepções e a evolução dos direitos dos jovens, não só em diferentes contextos da vida, mas, especificamente, no contexto escolar (Symonides, 2000; UNESCO, 1998; Veiga, 2007). Destaca-se um estudo de Hart (2001), iniciado em 1993, que incluiu 23

países, entre os quais Portugal, o qual veio salientar, não só a perceção da existência de direitos na família e na escola (Hart, Pavlovic, & Zeidner, 2001), como também a importância que lhes é atribuída pelos estudantes. O questionário utilizado foi composto por 40 itens, os quais procuraram refletir os direitos das crianças, tal como foram estabelecidos pelas Nações Unidas. A amostra incluiu jovens com idades entre os 12 e 14 anos, de ambos os sexos, considerando diversos níveis socioculturais e meios de origem (rural/urbano). Na generalidade dos países, a amostra considerou a importância dos direitos como superior à sua existência, ainda que, por comparação de contextos, seja atribuída maior importância aos direitos em casa do que na escola, e exista a perceção de uma menor existência de direitos na escola do que em casa. Foram encontradas diferenças segundo o género, a favor das raparigas, e também considerando o estatuto socioeconómico. A perspetiva dos professores (14 países envolvidos) acerca dos direitos dos alunos revelou-se praticamente coincidente com a dos estudantes; a importância de direitos foi considerada superior tratando-se do meio familiar, ainda que a perceção da sua existência seja semelhante em ambos os contextos (escola e casa).

No que reporta, especificamente, aos dados recolhidos em contexto português, Veiga (2002) utilizou uma amostra de 294 alunos, do 7º ao 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos, e encontrou uma menor perceção de direitos em alunos: pertencentes a contextos familiares com um nível de instrução mais baixo; do 9º ano de escolaridade, comparativamente ao 7º e 8º anos; com reprovações; com um tipo de autoridade parental autoritária e menor coesão familiar; com menores aspirações académicas. O contexto escolar é percebido com uma menor existência de direitos, comparativamente à família, e não foram encontradas diferenças considerando a variável género.

Alguns autores (Veiga, 2002; Veiga & Melo, 2005) têm vindo a destacar a importância do estudo dos direitos dos alunos, tendo realizado pesquisas sobre a perceção que os estudantes apresentam dos seus direitos, quer na escola, como no contexto familiar, utilizando, para o efeito, a *Children's Right Scale* (Hart et al., 1996; Veiga, 1999), instrumento que permite avaliar, numa escala do tipo *likert*, a existência e importância atribuída aos direitos, nos dois contextos referidos, considerando as seguintes dimensões: autodeterminação, instrução, reconhecimento-estima, relação sócio-emocional, proteção-segurança e provisão básica. Num estudo com 318 alunos do 7º, 9º e 11º anos, Veiga e Melo (2005) analisaram as diferenças na perceção de existência de direitos, em função do ano de escolaridade, verificando uma superioridade de direitos a favor dos estudantes mais novos. Não se verificou interação entre as variáveis ano de escolaridade e nacionalidade. Quanto ao tipo de direitos, a perceção de existência dos mesmos foi inferior em aspetos ligados à autodeterminação, proteção e provisão. Veiga (2001; 2007; 2009) tem vindo ainda a debruçar-se sobre a promoção dos direitos em contexto escolar, especificamente através da implementação, com Professores, de um modelo baseado numa perspetiva centrada na comunicação interpessoal – Modelo Comunicacional Eclético (MCE). Em 2007, Veiga (2007) estudou 1065 sujeitos do 7º, 9º e 11º anos, de ambos os

sexos e nacionalidade Portuguesa ou PALOP. Na generalidade, os alunos reconheceram a existência de direitos, independentemente da nacionalidade, ainda que a perceção de existência de direitos relacionados com a autodeterminação, proteção e provisão se tenha apresentado inferior. No que concerne ao direito à instrução, foram encontradas diferenças no 11º ano, sendo que os alunos PALOP percecionam a existência de menos direitos. A implementação do MCE teve mais impacto nos alunos do 7º ano, por comparação aos do 9º. Veiga, García, Neto e Almeida (2009) analisaram a extensão da existência de direitos em 537 estudantes dos mesmos anos de escolaridade, com mães portuguesas e com mães imigrantes, tendo encontrado resultados semelhantes ao estudo anterior.

2. Envolvimento e Direitos dos Alunos na Escola

A relação entre Envolvimento na Escola e Direitos dos Alunos constitui ainda um campo de pesquisa a explorar. No entanto, os estudos que relacionam o clima organizacional, social e instrucional da escola com o envolvimento dos alunos, sugerem a existência de efeitos dos direitos, quer no envolvimento, quer no desempenho académico (Ryan, & Kaplan, 2007), muito embora o modo como tal influência se aplica aos diferentes tipos de envolvimento (cognitivo, emocional, comportamental e agenciativo) permaneça por elucidar. Zyngier (2007) estudou adolescentes australianos, tendo encontrado que o não envolvimento constitui uma forma de resistência contra práticas consideradas irrelevantes ou culturalmente inapropriadas e, portanto, uma luta pelos direitos

Na literatura, é possível encontrar uma associação entre os direitos e a motivação intrínseca e, portanto, o envolvimento e a auto-estima (Covell, McNeil, & Howe, 2009). Um outro autor (Covell, 2010) sugere que o que diferencia as escolas respeitadoras de direitos das escolas ditas tradicionais é a extensão da possibilidade de participação nas decisões. A participação concretiza-se num ambiente onde as crianças são, explicitamente, ensinadas quanto à existência e natureza dos seus direitos. Covell (2010) analisou o envolvimento dos alunos em função da frequência de escolas cujos princípios se baseiam nos direitos das crianças, expressos na convenção das Nações Unidas, por comparação com escolas ditas tradicionais. A mostra incluiu crianças com idades entre os 9 e os 11 anos, e o instrumento utilizado foi desenvolvido pela autora, com base em trabalhos de outros autores (Furlong et al., 2003; Jimerson et al., 2003): *The Young Students' Engagement in School Scale* (YESS). Foi encontrado um nível mais elevado de envolvimento nos alunos que frequentam escolas que veiculam os direitos das crianças, quando comparadas com os seus pares de escolas tradicionais, particularmente em três das quatro dimensões do envolvimento: *clima de respeito pelos direitos, participação, e harmonia interpessoal*, não se verificando diferenças na dimensão *orientação académica*. Covell (2010) observou ainda diferenças em função do género, a favor das raparigas, no

nível de envolvimento, na motivação intrínseca e nas aspirações educacionais, indo ao encontro da literatura. Não foi verificada interação entre o género e o tipo de escola. Estes resultados parecem sugerir que os estudantes se envolvem mais na escola quando percebem a existência de direitos, quer no currículo formal, quer no currículo oculto (Covell, 2010).

Por seu turno, a intervenção em meio escolar, no sentido da promoção de direitos, possui alguma documentação empírica que aponta para a sua valia; particularmente a implementação do MCE com Professores associou-se a uma melhoria dos direitos percecionados pelos alunos (Veiga, 2004; 2007; Veiga et al, 2009), sendo que as idades mais jovens parecem ser aquelas onde a intervenção surge mais favorecida (Veiga, 2007; Veiga et al, 2009). Através da implementação de um programa de Intervenção com a Análise Transaccional, em alunos do 8º ano (Veiga, 2004), verificou-se que os direitos aumentaram e que ocorreu uma melhoria da adequação comportamental dos estudantes na escola. Cabe à escola, mas principalmente ao Professor, a promoção dos direitos dos estudantes, quer em relação a si mesmos, como em relação ao outro (Veiga et al., 2009). Alguns autores sugerem a adoção de uma perspetiva de Direitos Humanos em contexto escolar (Burden, 1993; Veiga, 1999; Veiga et al., 2009; Ward & Birgden, 2007). Esta passará, não apenas pela sua inclusão no currículo, mas principalmente por veicular esta perspetiva nas vivências diárias de escola, tendo como referência os princípios consignados pelas Nações Unidas e a construção de uma escola intercultural, assente na igualdade de oportunidades e respeitadora das diferenças (Veiga et al, 2009).

3. Estudo Empírico

Assume-se a definição do EAE proposta em anterior estudo (Veiga, 2012; 2013), como a vivência de uma força centrípeta do aluno para a escola, que abrange as seguintes dimensões: (1) dimensão agenciativa: liga-se a uma conceptualização do aluno visto como agente da ação, com iniciativas, intervenções nas aulas, diálogos com o professor, questões levantadas e sugestões feitas aos professores; (2) dimensão afetiva: o conteúdo dos itens tem a ver com a ligação à escola, em que a amizade, recebida e praticada, é saliente, bem como o sentido de inclusão e pertença à escola; (3) dimensão cognitiva: assenta no processamento da informação, com procura de relações entre conceitos, gestão da informação e elaboração de planos de excussão; e (4) dimensão comportamental: inclui indicadores de condutas específicas, como o perturbar intencionalmente as aulas, o ser incorreto com os professores, o estar distraído nas aulas e, ainda, o faltar às aulas. Os itens desta dimensão são todos inversos.

Neste contexto, e dada a falta de estudos, o objetivo geral do presente estudo foi procurar respostas para o seguinte *problema de investigação*: como se distribuem os alunos pelos níveis de envolvimento e de direitos na escola, como se relacionam estas variáveis entre si, e como é que tal relação é mediada pelo ano de escolaridade?

4. Metodologia

4.1 Amostra

Este estudo faz parte de um projeto nacional mais vasto. Foi utilizada uma amostra não aleatória, de conveniência. Os critérios de amostragem conduziram à inclusão de estudantes que frequentavam anos de transição (6º/7º e 9º/10º), de acordo com o sistema de ensino Português. Os critérios de amostragem tiveram em conta a inclusão de alunos matriculados em escolas rurais e urbanas, do norte, centro e sul, bem como do arquipélago dos Açores do país. O estudo incluiu 296 rapazes e 389 raparigas, de diferentes regiões do país (norte, centro, sul e ilhas). Quatro anos de escolaridade foram incluídos na amostra, 6º ano (n=138), 7º ano (n=170), 9º ano (n=197), e 10º ano (n=180). A idade dos alunos variou de 11 anos (12.3%) a 21 anos (apenas um), com média 13.82 (D.P. = 1.92). Como habitualmente acontece em amostras portuguesas, a percentagem de raparigas (56.8) foi superior à de rapazes (43.2%). Neste estudo, a grande maioria dos alunos não apresentou retenções (82.5%), alguns apresentaram uma retenção (12.4%), e outros (4.1%) tiveram duas ou mais retenções.

4.2 Instrumentos e procedimento

Envolvimento dos Alunos na Escola. A recolha de dados foi efetuada com a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D), elaborada por Veiga (2013), e a “Children’s Rights Scale”, CRS (Hart et al., 1996). A EAE-E4D é constituída por 20 itens que visam avaliar o envolvimento dos alunos nas dimensões: cognitiva (itens 1-5), afetiva (itens 6-10), comportamental (itens 11-15) e a agenciativa (itens 16-20). O envolvimento total é medido pela soma das pontuações nos 20 itens, após inversão do valor numérico dos itens inversos. A escala de resposta aos itens é de tipo Likert, de 6 pontos, onde 1 corresponde a total desacordo e 6 a total acordo. As pontuações mais elevadas traduzem um maior envolvimento. A escala EAE-E4D caracteriza-se ainda, nas suas dimensões específicas, como se segue: dimensão cognitiva (exemplo de um item, “Quando eu escrevo minhas atribuições, gostaria de começar por elaborar um plano

de o texto para escrever”; $\alpha = 0,77$); afetiva (por exemplo, “A minha escola é um lugar onde eu faço amigos facilmente”; $\alpha = 0,82$); comportamental (por exemplo, “Estou distraído nas aulas”; $\alpha = 0,71$); e agenciativa (por exemplo, “Apresentar sugestões para o professores para melhorar as aulas”; $\alpha = 0,86$). Cada dimensão foi avaliada por cinco itens, que foram respondidos numa escala tipo Likert de seis pontos, variando de 1 “Discordo totalmente” a 6 “Completamente concordo”. Os itens incluídos na dimensão comportamental apresentaram uma formulação invertida e foram recodificados para análise de dados. As pontuações possíveis em cada dimensão variaram de cinco a 30. Escores mais altos em cada uma dessas dimensões foram interpretados como dos alunos maior envolvimento na escola.

Os direitos dos alunos na escala. Foi utilizada a versão da “Children’s Rights Scale”, CRS (Hart et al., 1996; Veiga, 2001), adaptada por Veiga (2002), aqui reduzido a 6 itens: 1. Ter influência nas decisões sobre a sua vida; 2. Ter possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos; 3. Receber atenção e orientação de adultos que o estimam; 4. Ter oportunidade de estar com os seus amigos; 5. Ser tratado com justiça quando comete algum erro; 6. Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros. O tipo de respostas é de 1 a 6 (discordo totalmente a concordo totalmente). No estudo da consistência interna da CRS, deparou-se com alphas de 0.73 (amostra total), 0.77 (6º e 7º anos), e 0.67 (9º e 10º anos).

Procedimento. Os dados foram recolhidos em sala de aula, tendo sido respeitados os procedimentos éticos requeridos aos processos de investigação.

4.3 Resultados

Na Tabela 1, observa-se a distribuição das percentagens de discordância (D) e concordância (C) com o conteúdo dos itens na Children’s rights scale (CRS). O item com maior concordância (92,8%) é o item 4 (“Ter oportunidade de estar com os seus amigos”), e o que apresenta menos concordância é o item 6 (“Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado”).

Tabela 1. Distribuição das percentagens de discordância (D) e concordância (C) com o conteúdo dos itens na Children's rights scale (CRS).

Itens da CRS / Percentagens	% D	% C
1. Ter influência nas decisões sobre a sua vida.	31,2	68,8
2. Ter possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos.	21,0	79,0
3. Receber atenção e orientação de adultos que o estimam.	20,0	80,0
4. Ter oportunidade de estar com os seus amigos.	07,2	92,8
5. Ser tratado com justiça quando comete algum erro.	19,6	80,4
6. Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a)	43,6	56,4

C=concordo; D=discordo.

A distribuição das respostas nos itens da escala de Envolvimento na escola (EAE-E4D), em termos de percentagem de discordância versus concordância com o conteúdo do item, pode ser encontrada em recente estudo (Veiga, in press). À semelhança do ocorrido nos itens da CRS, a tendência dos sujeitos foi para concordar, em elevado grau, com o conteúdo do item, no sentido positivo e esperado.

Dado o problema de investigação em estudo, procedeu-se à determinação das correlações entre as dimensões do envolvimento (EAE) e os itens dos direitos CRS (Tabela 2). Observa-se a existência de correlações significativas e no sentido esperado, sobretudo na dimensão cognitiva e total do envolvimento, bem como no item 2 ("Ter possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos") e no item 3 ("Receber atenção e orientação de adultos que o estimam") dos direitos. As menores correlações situam-se no item 6 ("Ter tempo e um lugar para estar sozinho, sem ser incomodado").

Tabela 2. Correlações entre as dimensões do envolvimento (EAE) e os itens dos direitos na escola (CRS).

EAE / Itens da CRS	1	2	3	4	5	6
Cognitiva	,239**	,317**	,262**	,146**	,198**	,184**
Afetiva	,103**	,221**	,235**	,299**	,207**	,166**
Comportamental	,072	,187**	,207**	,182**	,223**	,022
Agenciativa	,209**	,254**	,200**	,134**	,056	,088
Total	,252**	,381**	,345**	,285**	,245**	,184**

*p<0,05; **p<0,01

Itens: 1. Itens dos direitos (CRS): 1. Ter influência nas decisões sobre a sua vida; 2. Ter possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos; 3. Receber atenção e orientação de adultos que o estimam; 4. Ter oportunidade de estar com os seus amigos; 5. Ser tratado com justiça quando comete algum erro; 6. Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a).

Procurou-se estudar os resultados dos sujeitos distribuídos por dois momentos algo distintos do processo evolutivo, considerando-se dois grupos: um, formado por alunos do 6º/7º anos, e outro, constituído por alunos do 9º/10º anos. Pretendeu-se, concomitantemente, indagar se existiam diferenças estatisticamente significativas, nas dimensões do envolvimento, entre alunos com baixo e com alto índice de direitos. Um outro objetivo foi ver se ocorria *efeito significativo da interação* das variáveis direitos e ano de escolaridade nos resultados obtidos no envolvimento.

Assim, no Tabela 3, apresentam-se os valores da média e do desvio-padrão dos resultados nas dimensões do envolvimento, obtidos por grupos repartidos por anos de escolaridade e pelos direitos, dicotomizados em baixo e alto índice de existência na escola. No Tabela 4, aparecem os resultados da ANOVA two-way. Pode observar-se o *efeito principal* do ano de escolaridade. Os resultados dos alunos do 6º e 7º anos são mais elevados do que os do 9º e 10º anos, nas dimensões cognitiva (COG), agenciativa (AGE) e pontuação total do envolvimento (EAETOT); na dimensão afetiva (AFE) e comportamental (COM), as médias não se diferenciam. O *efeito principal* dos direitos foi mais extensivo. Os resultados foram mais elevados nos alunos com maior índice de direitos, e isto em todas as dimensões do envolvimento; os análises de variância realizadas (ANOVAs 2x2) revelaram que as diferenças no envolvimento, entre os alunos como menor e maior índice de direitos, e a superioridade destes últimos, adquirem elevados níveis de significância estatística em todas as dimensões do envolvimento ($p < 0.001$).

O *efeito da interação* das variáveis, direitos e ano de escolaridade, ocorreu na dimensão cognitiva, agenciativa e envolvimento total. Na dimensão cognitiva, a interação ficou a dever-se à diminuição do envolvimento do 6º/7º para os 9º/10º anos, no grupo de alunos com alto índice de direitos ($t=6,01$; $GI=351$; $p < 0.001$), ao passo que se manteve estável no grupo com baixo índice de direitos. Na dimensão agenciativa, verificou-se o mesmo tipo de oscilação: diminuição do envolvimento agenciativo no grupo com alto índice de direitos ($t=2,88$; $GI=351$; $p < 0.01$), e estabilidade no grupo com baixo índice de direitos (ns). No envolvimento Total, a variação foi semelhante: diminuição ($t=2,87$; $GI=351$; $p < 0.01$) e estabilidade, conforme o respetivo grupo.

Tabela 3. Média e desvio-padrão no envolvimento (EAE), em função do ano e dos direitos na escola (DE)

EAE			Cognitiva		Afetiva		Comportamental		Agenciativa		Total	
Ano	DE	N	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
6º e 7º	baixo	129	17,7	0,4	23,6	0,4	26,4	0,3	17,6	0,5	85,2	1,0
	alto	179	21,5	0,3	26,4	0,3	27,7	0,2	20,6	0,4	96,2	0,8
9º e 10º	baixo	203	17,0	0,3	23,5	0,3	26,3	0,2	17,5	0,4	84,3	0,8
	alto	174	18,5	0,3	25,4	0,3	27,0	0,3	18,8	0,4	89,7	0,9

Tabela 4. Análises de variância nas dimensões do envolvimento (EAE), em função do ano e dos direitos na escola (DE)

		Cognitiva			Afetiva			Comportamental			Agenciativa			EAE-E4D Total		
	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
Ano	1	599,7	28,3	***	46,4	2,3	ns	24,4	2,2	ns	149,5	4,7	*	2348,8	18,2	***
DE	1	1174,6	55,4	***	897,7	43,6	***	157,4	14,3	***	833,0	26,2	***	11160,4	86,5	***
DE*Ano	1	216,4	10,2	***	33,7	1,6	ns	18,0	1,6	ns	120,4	3,8	*	1276,3	9,9	***

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

5. Conclusão

O estudo das oscilações do envolvimento na escola ao longo da adolescência ganha importância e atualidade, até porque a investigação tem vindo a relevar a ideia de que os alunos envolvidos evidenciam melhor ajustamento sócio escolar, quer em termos de rendimento académico quer de comportamento (Klem & Connel, 2004; Reeve & Tseng, 2011; Veiga et al., 2012), donde poderão derivar benefícios para as famílias e para a sociedade.

Utilizou-se neste estudo, de natureza transversal, a escala de “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadri-dimensional” (EAE-E4D) e importantes itens da escala de direitos CRS. O envolvimento dos alunos na escola aparece, na literatura revista, como uma via de realização académico e poderá diminuir a ocorrência de problemas de comportamento e de dificuldades na adolescência. Os alunos com menores direitos na escola estão entre os que apresentam menor envolvimento. Os dados do presente estudo indicam percentagens elevadas de alunos com envolvimento e com direitos existentes na escola, podendo indicar o valor que os jovens atribuem ao que aí ocorre e a satisfação daí derivada. Uma perceção de menores direitos e o enfraquecimento das ligações à escola poderão contribuir para inadequadas formas de convivência, o insucesso e o abandono escolar.

O maior envolvimento nos alunos que percecionam a existência de mais direitos na escola sugere o benefício de medidas de promoção dos direitos dos alunos, sobretudo dos menos envolvidos, como forma de aumentar a sua ligação à escola, com diminuição do fracasso e do abandono escolar. Os problemas escolares dos alunos poderiam encontrar aí uma boa forma de prevenção e de resolução.

Nas funções sociais da escola, destaca-se a de ensinar e educar, apoiando os alunos, sobretudo os que apresentam mais necessidades. Será, assim, de esperar um progressivo aumento de efeitos positivos nos alunos ao longo dos anos de escolaridade. No entanto, os dados do presente estudo mostram uma diminuição do envolvimento (dimensão cognitiva, agenciativa e total), ao longo da adolescência. Isto mesmo parece indicar que a escola não produz os efeitos positivos que dela se esperam, diminuindo a atração dos alunos para ela mesma, à medida que passam os anos de escolaridade.

A interação das variáveis direitos e ano de escolaridade ocorreu nas dimensões cognitiva, agenciativa e, ainda, no envolvimento total. Na dimensão cognitiva, a interação ficou a dever-se à diminuição do envolvimento do 6º/7º para os 9º/10º anos, no grupo de alunos com mais direitos, ao passo que no grupo com menos direitos não houve diminuição nem aumento. Na dimensão agenciativa, verificou-se o mesmo tipo de oscilação: diminuição do envolvimento no grupo com mais direitos e estabilidade no grupo com menos direitos. No envolvimento Total, a variação foi do mesmo tipo.

Estas oscilações do envolvimento poderão significar que a escola, face aos alunos com menos direitos no 6º / 7º anos, não os tem acompanhado até ao 9 / 10º anos, no sentido de aumentar o seu baixo envolvimento na escola; face aos alunos com mais direitos no 6º / 7º anos, a escola não tem conseguido estimular o seu envolvimento, pelo contrário, este diminui significativamente.

Por último, a ser assim, a falta de efeitos positivos da escola no envolvimento leva a sugerir a introdução de estruturas de apoio e acompanhamento a tais alunos. A falta de estudos prévios dificulta qualquer comparação e aponta para a necessidade de posteriores pesquisas de aprofundamento. A ampliação de serviços de psicologia escolar poderá constituir uma via que se sugere.

Nota:

A correspondência relativa a este artigo pode ser enviada para Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt. Este artigo é um produto do Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção, financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano H. Veiga. Uma versão ampliada e em inglês pode ser encontrada em Veiga, Burden, Pavlovic, Moura, & Galvão (2014).

Referências

- Burden, R.** (1993). Taking a Human Rights Perspective: Some Basic Implications for the Practicing School Psychologist, *School Psychology International*, 14, 195–98.
- Covell, K.** (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39–51.
- Covell, K., McNeil, J., & Howe, R.** (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement: A children's rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282–290.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S.** (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99–113.
- Hart, S., Pavlovic, Z., & Zeidner, M.** (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School Psychology International*, 22(2), 99–129.
- Hart, S., Zneider, M., & Pavlovic, Z.** (1996). Children's Rights: Cross National Research on Perspectives of Children and their Teachers, In M. John (ed.) *Children in Charge: The Child Right to a Fair Hearing* (pp. 38–58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J.** (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Klem, A., & Connell, J.** (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 264–274.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A.** (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.
- Reeve, J., & Tseng, C.** (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Symonides, J.** (2000). *Human Rights: Concepts and Standards*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (1998). *Taking action for human rights in the twenty-first century*. Paris: Unesco.
- Veiga, F. H.** (1999). Perceções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de Educação*, 8(2), 187–199.
- Veiga, F. H.** (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174–189.
- Veiga, F. H.** (2002). Representações dos alunos do 3º ciclo acerca da existência dos direitos psicossociais na escola. In M. Patrício (org.). *Globalização e Diversidade: A escola cultural, uma resposta* (pp. 333–352). Porto: Porto Editora.

- Veiga, F. H.** (2004). Promotion of rights and behavioural adequacy of students in school: Effects of a Transactional Analysis Program. In CIEFCUL. *Itinerários: Investigar em Educação* (661-670). Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H.** (2007). Os Direitos dos Alunos Jovens: Diferenciação e Promoção. In M. Sanches, F. Veiga, F., Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.). *Cidadania e Liderança* (pp. 123-141). Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H.** (2009). Violência, direitos psicossociais e interações comunicacionais em jovens alunos: Elementos de alguns projectos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 355-364.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.
- Veiga, F. H., & Melo, C.** (2005). Direitos dos Alunos, em função da escolaridade e nacionalidade, ao longo da adolescência. Comunicação apresentada no *VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*, Instituto Politécnico, Castelo Branco.
- Veiga, F. H., Burden, R., Pavlovic, Z., Moura, H., & Galvão, D.** (2014). Students' Engagement in School, Perceived Rights and Grade Level. *Proceedings of EDULEARN14 Conference*, 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain, ISBN: 978-84-617-0557-37458.
- Veiga, F. H.** (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S.** (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F. H., García, F., Neto, F., & Almeida, L.** (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30(4), 421-436.
- Ward, T., & Birgden, A.** (2007). Human Rights and Correctional Clinical Practice. *Aggression and Violent Behavior*, 12(6), 628-43.
- Zyngier, D.** (2007). Listening to teachers—listening to students: Substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 327-347.